

Enseñar a investigar: ¿un oficio?

Mariano Cecilia, Papili Gustavo, Battú Norma Beatríz,
Benencia María Belén, Gomitolo Mercedes, Longhi Rubén y
Rubinzal Mariela
ceciliamariano8@gmail.com
gustavopapili@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral – Licenciatura en Trabajo Social

Resumen

La presente ponencia tiene como propósito problematizar el concepto de “oficio” como metáfora para referirse a la enseñanza de la Metodología de la Investigación. A su vez, está en su horizonte plantear un preliminar estado de la cuestión sobre dicha categoría aplicada al campo de la enseñanza de la investigación en Ciencias Sociales, y a proponer un conjunto de problemas que marcan una agenda de investigación futura.

La enseñanza de la metodología de investigación se constituye en un campo problemático al hacer confluir diferentes tradiciones epistemológicas: enseñanzas de técnicas y procedimientos o enseñanzas de prácticas o procesos de investigación, entre otras. En paralelo, observamos – a partir de nuestras propias experiencias docentes y la de otras cátedras de metodología que hemos presenciado- que en su mayoría, la legitimidad de la enseñanza de metodología de la investigación, está dada por la

práctica de la investigación (es decir, ser investigador) quedando en un plano de menor relevancia el saber didáctico (es decir, el saber acerca de la enseñanza de la investigación).

En relación a estas tradiciones de enseñanza nos preguntamos: ¿es posible analogar la enseñanza de un oficio a la enseñanza de la investigación?; ¿cómo se piensa el habitus profesional en relación a la enseñanza y a las prácticas de investigación?; ¿cuál es la relación entre el saber disciplinar y el saber didáctico?

Analizaremos entonces cómo juega el saber de las prácticas, la transmisión de un oficio, no como un sistema modélico sino como un modo de formar profesionales reflexivos, capaces de formarse al formar, de repensar la transmisión de un saber, problematizar el habitus profesional, construir una epistemología sobre las prácticas, sostener una vez más la preocupación por la enseñanza... ¿de un oficio?

Introducción

La referencia generalizada a realizar una analogía entre la enseñanza en investigación como la enseñanza de un oficio, nos lleva a preguntarnos ¿cuál es el punto de encuentro –o núcleo en común- entre la actividad que realizaban los artesanos con aprendices y la que realizan los docentes en la enseñanza de la metodología de la investigación en la universidad? Para Samaja (1997), la experiencia social demuestra que las virtudes de “investigador nato” no bastan para llevar tareas científicas relevantes, sino que “se necesita, además, que ese potencial se desarrolle a fuerza de práctica, de estudio y aprendizaje de la naturaleza de su quehacer, y de análisis reflexivo sobre su propia experiencia” (1997: 13),

En el campo universitario la legitimidad de la enseñanza de la metodología de la investigación, está dada -fundamentalmente- por la práctica de la investigación (es decir, ser investigador) quedando en un plano de menor relevancia el saber didáctico (es decir, el saber acerca de la enseñanza de la investigación).

Nos interesa en este trabajo, poner en tensión tanto la transmisión de la práctica del investigador como la reflexión sobre la práctica docente cuando se enseña metodología de la investigación.

Miradas sobre la idea de oficio

Comenzaremos recuperando el pensamiento de Richard Sennett (2009) "El Artesano", para quien la tarea del artesano tiene que ver con un impulso humano duradero y básico, vinculado al deseo de realizar bien una tarea. En este sentido la artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Efectivamente, dice Sennet (2009:12) es aplicable al programador informático, al médico y al artista; al ejercicio de la paternidad.

La mirada puesta en la práctica de la investigación social o en la investigación como una práctica, se puede leer en los registros de un seminario que Bourdieu dictó en París (Bourdieu y Wacquant, 2014). Tanto el objeto como su finalidad residen en desentrañar las particularidades de la práctica de la investigación social.

Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu entre las dos dimensiones de la investigación (*nociones-categorías* y *habitus*) hay una que es prioritaria para la formación de futuros investigadores: la transmisión de un "modus operandi" que no se explica necesariamente a través de preceptos formales. "La enseñanza de un *métier*, un oficio, o un negocio o, para decirlo según Durkheim (1956), un 'arte' social entendido como 'práctica pura sin teoría', requiere una pedagogía que es completamente distinta de la adecuada para la enseñanza de conocimientos (*savoirs*)." (Bourdieu y Wacquant, 2014: 275-276) Por esto Bourdieu señala que el sociólogo que intenta transmitir un *habitus científico* tiene más en común con un entrenador deportivo que con un profesor de la Soborna.

Esta distinción resulta útil para resaltar la dimensión *práctica* de la enseñanza de la investigación, a la vez que suspende la particular dialéctica que se establece con la teoría, es decir con la dimensión más puramente conceptual de la investigación. Aquí también resulta necesaria la actitud reflexiva del investigador que al estudiar el mundo social -que habita él mismo y que lo constituye- utiliza categorías y conceptos formulados por su propio objeto. Por esto la cuestión central, el punto de partida de una investigación según Bourdieu es la *construcción de su objeto* que no será de una vez y para siempre sino que atravesará ajustes y reacomodamientos durante el recorrido de la investigación. La construcción del objeto-problema de la investigación no es independiente de las limitaciones del *campo* en el cual se inscribe la misma y dentro del cual se forman los *expertos*.

El concepto de campo es nodal en la reflexión bourdiana sobre la transmisión de conocimientos, a partir del cual se propone pensar el quehacer investigativo relacionamente. Con la noción de campo, vinculada a la de habitus científico, posibilita la interrogación de las relaciones de poder que se ponen en juego en ese espacio social, de las posiciones y disposiciones en el campo académico. Así también, al tiempo que se construye el *campo* como objeto de conocimiento, se inaugura la reflexión de la propia posición en ese campo y la trama de relaciones que lo constituyen. "La relación entre habitus y campo opera de dos maneras. Por un lado, es una relación de *condicionamiento*: el campo estructura al habitus, que es el producto de la encarnación de la necesidad inmanente de un campo (...). Por otro lado, es una relación de conocimiento o de *construcción cognitiva*. El habitus contribuye a constituir el campo como un mundo significativo, dotado de sentido y valor, donde vale la pena invertir la propia energía" (Bourdieu y Wacquant, 2014: 167)

La idea de oficio, entonces, devuelve el sentido eminentemente práctico de la producción de conocimientos y, junto con las nociones bourdianas mencionadas, la sitúa en un espacio social estructurado y abierto, a la vez que habilita, poner entre

paréntesis la división social del trabajo científico que se expresa en la división curricular entre teoría y metodología. Esa última división es la que constituye uno de los ejes donde se dirige la crítica de Bourdieu¹.

Uno de los problemas a partir del cual se puede pensar sobre la enseñanza de la investigación en Ciencias Sociales es la particularidad del doble esfuerzo que exige reflexionar sobre la propia práctica en función de transmitir una experiencia, un habitus, un oficio. Es decir, los docentes-investigadores formulan un recorrido de lecturas y ejercicios a través de los cuales esperan "transmitir" un conjunto de nociones y categorías metodológicas, por un lado, y un abanico de experiencias (propias o ajenas) sobre el quehacer del investigador, por el otro. Aquí, podríamos decir, yace una de las especificidades del discurso pedagógico de los docentes-investigadores que enseñan a investigar, en la que confluyen dos planos.

Para Alliaud y Antelo (2009) el oficio hace referencia a la manera de hacer su propio trabajo, es decir, cómo cada uno lo hace; involucra el procedimiento pero hace referencia al producto, la obra, a aquello que se logró con algo que era de determinada manera y llegó a ser distinto. Si remitimos esta reflexión al plano de la enseñanza, los autores sostienen que quien enseña debería producir una transformación o modificación en los que aprenden.

En torno a la enseñanza ¿de un oficio?

Si en la enseñanza del oficio en el taller² pasaba a ser el "hogar" del artesano³, albergando un número reducido de sujetos (aprendices), la pregunta que podríamos

¹ Esta crítica está planteada en varias publicaciones contemporáneas de la región. Gugliano, A. y Robertt, P. (2010) por ejemplo, mediante el análisis de programas de estudio universitario en Brasil, observan desde una perspectiva crítica la separación entre asignaturas: metodológicas/ prácticas de investigación; metodológicas/ teóricas; métodos cualitativos y cuantitativos.

² "Durante la Edad Media, "los hombres de estudio" pertenecían al clero. La clase de magistrados y legistas se fue formando lentamente con el proceso de formación de las monarquías feudales. Pero la matriz social sobre la que se formaron las profesiones que actualmente predominan en el campo de las ciencias fue la llamada "gente de oficio". Los artesanos y comerciantes, agrupados en ciudades o burgos,

realizarnos es ¿cómo recrear o crear condiciones propias de un taller como espacio productivo en las aulas?

El aula como taller o espacio de producción, parecería estar inscripto en la singularidad de lo que podríamos llamar planificación del equipo de cátedra. En este momento, el lugar del estudiante, su participación y modalidad, en las actividades propuestas ocupan la centralidad del trabajo docente. Trabajo que debe ser incentivado por estrategias que generen motivación en el estudiante. En palabras de Sennett, la motivación importa más que el talento (2009: 13). A su vez, pensar y llevar adelante un proceso de enseñanza desde esta característica, nos posicionará a descubrir no solo causas y soluciones a ciertos problemas, sino que además nos permitirá a descubrir nuevos territorios. ¿Qué características o factores dan validez a ciertas prácticas en la docencia? ¿Es necesario romper con "rituales" metodológicos, para alcanzar el reconocimiento social sobre nuestras prácticas?

En el caso de la enseñanza de la Metodología de la Investigación hay un oficio que transmitir y un oficio de trasmisión. El primero alude a la práctica de investigación y el segundo a la práctica de enseñanza. Lo que estamos queriendo decir es que no

constituyeron la organización primitiva de donde procederían los futuros grandes cuadros intelectuales de la sociedad moderna (...) La naturaleza de la comunidad científica es más semejante a la del "taller" o a la de "población de talleres" en el mercado, que a la de la "comunidad". Entre los investigadores, claro está, no es el salario el "objeto" que sustituye al objeto verdadero de la actividad productiva. Pero en el lugar del salario encontramos: "membrecías en sociedades doctas", "becas", "posiciones de carrera", "publicaciones en revistas de la disciplina", "conferencias", etc. Éstos son los objetos que ahora sobredeterminan al objeto de la investigación. Pero estos objetos (como los salarios) no son controlados por los investigadores mismos, sino por lo que a falta de un concepto más adecuado llamaré los "centros financieros y de poder" " (Samaja, J., 1997: 355-357).

³"Sin embargo, esta cautivadora imagen es engañosa. El taller-hogar medieval no respondía a las reglas de una familia moderna regida por el amor. Organizado en un sistema de gremios, el taller proporcionaba otras recompensas emocionales más impersonales, la más importante de las cuales era el prestigio en la ciudad, «Hogar» sugiere estabilidad segura, pero esto era algo por lo cual los talleres tenían que luchar pues no podían dar por supuesta su supervivencia. Incluso hoy, el taller como hogar podría enturbiar esta viva escena del trabajo (...) Por esa razón no debemos abandonar la idea del taller como espacio social. Los talleres, hoy como ayer, han sido y son un factor de cohesión social mediante rituales de trabajo, sea el de compartir una taza de té, sea el del desfile de la ciudad; mediante la tutoría, sea la formal paternidad subrogada del medievo, sea el asesoramiento informal en el lugar de trabajo; o mediante el hecho de compartir cara a cara la información." (Sennett, R. 2000: 39 - 52).

podemos pensar la enseñanza del oficio de la investigación si no pensamos la enseñanza "como construcción didáctica". En este caso, la trasmisión del oficio del investigador sería además parte de la práctica de enseñanza, un modo de enseñar. (Alliaud y Antelo: 2009)

Aquí es preciso hacernos eco de ciertas precauciones planteadas por los autores y sostenida por la actual pedagogía, respecto de no caer en figuras modélicas ni en sobredimensionar lo ejemplar o en este caso la enseñanza del oficio. El mostrar cómo se hace, dice Alliaud (2009:97), tiene sentido siempre que el modelo muestre o cuente cómo lo ha hecho, sin imponer o imponerse, sin indicar en qué tiene que convertirse el que se está formando.

En nuestro planteo la enseñanza del oficio, sería la posibilidad de mostrar experiencias ejemplares, guías para pensar la acción y la disciplina, acompañamientos, modos de hacer y pensar, orientaciones para la producción de la propia obra. (Alliaud: 2009) En este punto, sostenemos que uno de los desafíos de las investigaciones sobre la didáctica de la Metodología de la Investigación, tal como lo sostuvo Edith Litwin es la "conformación de una Epistemología de la Práctica", que nos permita seguir pensando, qué lugar ocupa la enseñanza del oficio, cómo se forma quien se inicia en la investigación, qué saberes prácticos se pueden poner a su disposición, estos y otros interrogantes se transformarían en posibles líneas de estudio para enriquecer la didáctica específica de la enseñanza de la investigación.

En ese sentido adquiere –a nuestro entender- relevancia, repensar lo que Perrenaud (2006), llama "habitus profesional", como mediación entre los saberes y las situaciones que exige una acción. Así, el habitus, permite activar ciertos esquemas en acción .y esclarece que la trasmisión de estos esquemas de acción marcaría la diferencia entre un novato y un experto .En otras palabras, podemos decir, que la enseñanza del oficio es

un modo de desarrollar un "habitus" profesional en relación a los procesos de investigación.

Para Davini 2015, el mundo práctico se constituye a partir de y en relación con el habitus. Existe entonces un potencial formativo en la enseñanza de habitus profesional y de los habitus que en la enseñanza del oficio se puedan analizar.

A modo de cierre, abriendo preguntas

Volvemos a la propuesta de Bourdieu en el seminario citado en las páginas anteriores, cuando plantea llevar adelante una metodología de enseñanza que apunta a la transmisión práctica de ese saber hacer. Mediante el ejercicio que denomina '*dudar radical*' y que se moviliza a partir de la siguiente pregunta por parte del investigador social "¿Cómo puede evitar que el mundo social lleve a cabo la construcción del objeto (...) a través de estas operaciones no autoconscientes o inconscientes de sí mismas, de las que él es el aparente sujeto?" (2014: 290), insiste en el carácter reflexivo que debe sustentar toda investigación social para desligarse tanto del conocimiento cotidiano como de los 'efectos teoría', promoviendo una '*nueva mirada*', una '*conversión del pensamiento*'. Esta perspectiva nos invita, por ejemplo, elaborar la historia social de la enseñanza en investigación social en el campo académico: identificar en qué momento se escindieron la teoría, la metodología y la enseñanza de la práctica; cómo fue el trabajo social que separó y compartimentó el campo, bajo qué intereses y qué relaciones de poder se tensaron para tal fin? Además de este permanente registro de la propia práctica, es necesaria una actitud "contestaria" por parte de los investigadores que se están formando. Bourdieu habla de "la peculiar antinomia de la pedagogía de la investigación" haciendo referencia a la necesidad de transmitir tanto los instrumentos de construcción científica (categorías, métodos, técnicas) como la "inclinación a cuestionar despiadadamente tales instrumentos". (Bourdieu y Wacquant, 2014: 305).

Por último podemos señalar que:

- la enseñanza del oficio como portadora de un habitus profesional, es altamente significativo en la formación de las prácticas de investigación;
- la reflexión del habitus profesional conlleva al análisis del conocimiento que arroja las prácticas de investigación como un saber particular, situado, casuístico;
- es importante reconocer la reflexión y problematización del habitus profesional para evitar cristalizaciones y posturas reproductivistas;
- es significativa la enseñanza del oficio, de buenas prácticas para construir los propios modos de obrar o actuar.

Bibliografía

Bourdieu, P. Chamboredon, Jean y Passeron, Jean (1999): El oficio del sociólogo. Siglo XXI editores, Mexico.

Bourdieu, Pierre (2007): El sentido práctico. Siglo XXI, Buenos Aires

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J. (2008) El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos, Siglo veintiuno editores, Buenos Aires, Argentina.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (2014)): "Una invitación a la sociología reflexiva". Siglo XXI, Buenos Aires.

Gugliano, A. y Robertt, P. (2010) La Enseñanza de las Metodologías en las Ciencias Sociales en Brasil. Cinta Moebio 38: 61-71

Rodríguez, J.; Guillen, Mauro (1992) Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea, REÍS 59/92 pp. 9-18.

http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_059_03.pdf

Samaja, J. (1997) Epistemología y metodología, Elementos para una teoría de la investigación científica, Argentina: Editorial Eudeba.

Sennett, R. (2000) El Artesano, editorial Anagrama, Barcelona, España.

Tenti Fanfani, E.; Gómez Ocampo, V. (1989) Universidad y profesiones, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina